



# נשים מנהיגות בחינוך הערבי ותרומתן ליישום צדק חברתי

ח'אלד עראר

## תקציר

מאמר זה מתמקד בשילוב בין מגדר לצדק חברתי, ומבוסס על דברים שסיפרו מנהלות ומפקחות ערביות בחינוך הערבי, שהגיעו לתפקידן כדי להיות משנות חברה. שאלות המחקר היו: איזו תפיסה חינוכית מאפיינת נשים אלו? לאיזה שינוי הביאו דרך התפקיד? ומה הניע אותן לפעול למען תיקון חברתי? במחקר השתתפו ארבע מפקחות ושתי מנהלות בית ספר, שתיארו בראיונות עומק את דרכן ואת תרומתן לחינוך הערבי. ממצאי המחקר מלמדים כי מנהיגות, יוזמה, רצון להצליח ומאבק בכללים ובנורמות הניעו את המשתתפות לתקן עוולות חברתיות ולקדם ערכים של שוויון, צדק, העצמה והובלת אחרים להצלחה. הן גייסו את ייחודן כנשים ואת ניסיוןן האישי והמקצועי כדי לקדם מטרות חברתיות מעבר לאלה שנכללו בהגדרה הרשמית של תפקידן. בחינת סגנון הניהול שלהן מעלה התמקדות בהכנסת שינויים במערכת החינוך הערבית וביישום פדגוגיה המאתגרת את הסדר החברתי, משתפת תלמידים, מסייעת למורים לצמוח ומעצימה אותם. מסקנת המחקר היא שהתפקיד שמילאו המשתתפות סלל בפניהן את הדרך להוביל מדיניות של שינוי ולקדם סדר יום חינוכי חדש.

**מילות מפתח:** צדק חברתי; מנהיגות חינוכית; מנהלות ערביות; מגדר; שינוי

## מבוא

המושג "צדק חברתי" נידון בהרחבה בספרות העוסקת בפעילותם של מנהלי בתי ספר למען קידום עקרונות של צדק בבית הספר (Theoharis & Brooks, 2013; Berkovich, 2014; Arar & Oplatka, 2016). כשמדברים על מתן משמעות לשאיפה לצדק חברתי בבית הספר בחיי היום-יום נשמעת ביקורת על כך שפעמים רבות נשארת שאיפה זו בגדר רטוריקה ואינה מקבלת ביטוי במדיניות בית הספר ובפרקטיקה היומיומית (Fraise & Brooks, 2015). וכך נשארים יישום מדיניות של צדק חברתי בבית הספר ותיקון עוולות כמו אפליה, הדרה ושוליות ברמה ההצהרתית, והם לרוב טעונים פוליטית וניתנים לפרשנויות שונות (Jean-Marie, Normore & Brooks, 2009; Brooks, Knause & Chang, 2015). גראט ופורסטר טענו כי נגישות שווה לתהליכי חינוך שממנה נובעת תפוקה שאינה שווה אינה נחשבת צדק חברתי (Garratt & Forrester, 2012, p. 43). נורת' (North, 2008) הצביעה על כך שבתי הספר ניצבים מול אתגר ההתמודדות עם אי-שוויון בחברה ומול הצורך להפוך למקום של צדק, הכלה, אכפתיות וחמלה. מצפים שהמנהיגות החינוכית תפתח מודעות ביקורתית לצורות שונות של דיכוי, הדרה ושוליות (Brooks & Miles, 2006, p. 5), ותנתח את ההשפעה שיש לחלוקת המשאבים, להיערכות ולחלוקת הכוח בארגון החינוכי על העדפת קבוצה אחת על פני קבוצה אחרת (Diem & Boske, 2012).

חוקרים בדקו כיצד מנהיגות חינוכית הופכת צדק חברתי לפרקטיקה בבית הספר, והפנו את תשומת הלב לכך שמדיניות של צדק חברתי חייבת לכלול צדק חלוקתי, צדק יחסי וצדק תרבותי (Brooks & Miles, 2006; Bogotch & Shields, 2014; Arar, 2015; Fraise & Brooks, 2015). לפי דיים ובוסקי, כל מנהיג המוביל לצדק חברתי חייב להיות מודע לאופן חלוקת הכוח בארגון ולדרכים שמשמרות סטטוס קוו (Diem & Boske, 2012). מודעות ורגישות אלו צריכות להנחות עשיית שינוי ארוך טווח כדי להעמיד בפני התלמידים הזדמנויות שוות ולתת להם מרחב של העצמה ותמיכה, שכן פועלה של מנהיגות חינוכית מושפע גם מתפיסת עולם וגם מהקשר החברתי שבו היא פועלת (Fraise & Brooks, 2015; Arar & Oplatka, 2016).

בדיון בשלושת המושגים "צדק חלוקתי" – חלוקה שווה של קניין ציבורי; "צדק יחסי" – השוויון ביחס לאחרים; ו"צדק תרבותי" – הכרה באחר כשווה

מתגלה היעדר צדק חלוקתי מובהק במציאות שבה פועלת מערכת החינוך הערבית בישראל. היעדר זה מייצג את יחסי הכוחות בין הרוב השולט למיעוט נשלט. אי-צדק חלוקתי זה מוצא ביטוי במערכות החינוך, שזוכות לתקצוב שונה (Arar & Abu-Asbe, 2013): תקציב החינוך הערבי נמוך בכ-30% מתקציב החינוך היהודי. מצב זה מעמיק את הפער בין הרוב היהודי למיעוט הערבי, וניכר בתוצאות שמשגיגים תלמידי שתי מערכות החינוך במבחנים הלאומיים והבין-לאומיים (סבירסקי ודגן-בוזגלו, 2009; בלס, 2015).

האוכלוסיות מופרדות גאוגרפית, ויש ביניהן אי-שוויון בכניסה למעגלי תעסוקה וחברה. כ-53% מהאוכלוסייה הערבית חיה מתחת לקו העוני ורמת החיים שלה נמוכה בכ-60% מזו של האוכלוסייה היהודית (גרא, 2013). ואמנם, ההיבט התרבותי אינו מיטיב עם הפער המגדרי המושרש בחברה הערבית המסורתית (עראר ושפירא, 2015), אך דווקא מציאות זו מאתגרת ומזמינה את עלייתה של מנהיגות חינוכית למען צדק חברתי (Arar, 2015).

מטרת מאמר זה להציג כיצד פועלות מנהלות ומפקחות במערכת החינוך הערבית לעשיית שינוי חברתי במערכת החינוך או בבית הספר. נשים אלה מתארות איך הגיעו לעמדת מנהיגות ומציגות את השינוי החברתי שהן מובילות. אנסה לענות במאמר על השאלות הבאות: (1) מה הניע את אותן מנהלות ומפקחות לפעול למען צדק חברתי?; (2) האם נשים אלה מתאפיינות בתכונות אישיות וערכים חינוכיים ייחודיים? מהי התפיסה החינוכית המאפיינת אותן?; (3) אילו שינויים חוללו לצורך קידום צדק חברתי במערכת החינוך או בבתי הספר?

כדי לענות על שאלות המחקר בחרתי בגישה הנרטיבית שבה מוצגים סיפורי חייהן של שש נשים ערביות מובילות במערכת החינוך: ארבע מהן מפקחות במערכת החינוך ושתיים מנהלות בתי ספר. קולות אותן נשים סייעו לי להתוודע אל תפיסותיהן ואל עשייתן לקידום צדק חברתי במערכת החינוך הערבית בישראל.

## סקירת ספרות: מנהיגות חינוכית ושיח של צדק חברתי

צדק חברתי מוגדר בספרות כתוצאה של מחויבות החברה ומוסדותיה לקידום רווחה כלכלית שווה לכל חברה (Mansfield, 2013, p. 647). מצפים שחברה המחויבת לצדק חברתי תאמץ מדיניות של שוויון בחלוקת משאבי החינוך שהיא מעניקה

(Brooks & Miles, 2006), כך שכל תלמיד יקבל זכות לחינוך איכותי ללא קשר לשיוכו האתני או לרקע החברתי שממנו הוא מגיע (Bogotch & Shields, 2014). יכולתו של מנהל בית ספר לקדם צדק חברתי, נגישות שווה למשאבי חינוך ולמידה שבכוחה לשנות את הסטטוס החברתי תלויה בין היתר ברצונו לבנות תרבות בית ספרית המושתתת על ערכים של הוגנות, שונות ומיצוי הפוטנציאל האישי של התלמידים (Dantley & Tillman, 2009). כדי להבטיח הזדמנות חינוכית שווה בחינוך הציבורי חייבת חלוקת המשאבים להיות שווה, התלמידים צריכים להיות ברווחה נפשית ובביטחון פיזי ומנטלי, ובית הספר חייב להיות מרחב המאפשר התפתחות שווה ומעצימה (Walker, 2006, p. 115). מכאן שמנהיגות בית הספר חייבת להפנות את עיקר מאמציה לבניית תרבות המקדמת שיח דמוקרטי ומאפשרת דיאלוג והכלה, ולביסוסה. לצורך זה נחוצה מנהיגות חינוכית המגבירה את מודעות אוכלוסיית בית הספר לנושאים כמו אי-שוויון, הדרה ושוליות (Mansfield, 2013, p. 646).

חוקרים ציינו כי מנהיגות חינוכית מפתחת יכולת לנתח באופן ביקורתי את המעמד החברתי-כלכלי של התלמידים ושל קהילת בית הספר כדי לזהות השפעות של המנהיג-המנהל על תפיסות ועמדות לגבי הוראה-למידה, ולגלות כיצד נתונים אלה מגדירים עוני, הדרה, הרחקה ודיכוי של תלמידים (Rodriguez & Fabionar, 2009, p. 55). נטען גם כי מנהיגות בית הספר חייבת להכיר בכך שבקרב התלמידים יש זהויות שונות, ולאפשר פיתוח מנהיגות בתוך בית הספר באמצעות פדגוגיה אכפתית (Shields, 2004). המחקר מלמד שכאשר ילדים מרגישים שייכות וציפיותיהם מוצאות מענה בתכנית הלימודים ובשיח הבית ספרי, הם מבטאים מידה רבה יותר של שותפות ועניין בלמידה, וחויית הלימודים שלהם נעשית מעצימה (Gerst-Pepin & Aiken, 2012, p. xv). בהקשר זה עולות שתי שאלות: (1) כיצד אפשר לזהות מנהיגות החותרת לצדק חברתי כאשר נתקלים בה?; (2) מה הופך מנהיג חינוכי למנהיג המוביל צדק חברתי?

### מנהיגות נשים וקידום צדק חברתי

בספרות המקצועית אפשר למצוא הגדרת איכויות ותכונות של מנהיגים המתמודדים עם אתגרי חוסר שוויון ועם פערים בחינוך (Brooks & Miles, 2006). בניסיון לענות על השאלה איזו דרך נוקטות נשים מנהיגות טענו גרוגן ושייקשפט

(Grogan & Shakeshaft, 2011, pp. 46-47) כי נשים שואפות להבחין בין סוגי סמכות שונים, ונוטות לחלק אותם בין חברי קבוצת המורים והתלמידים. הסגנון הבולט שהתגלה בקרב נשים מנהלות בארצות הברית שיקף ניסיון לקדם שיח של צדק חברתי באמצעות מציאת פתרונות מוסדיים לסוגיות של חוסר צדק שבהן הן נתקלות בין כותלי בית הספר. נמצאה השפעה של הדרך שבה תופסת מנהיגות חינוך סוגיות של צדק חברתי, שונות, נגישות ושוויון על עיצוב המדיניות, התרבות והשיח בבית הספר (Scanlan, 2012).

חוקרות אחרות טענו שנשים רבות שפעלו כמנהיגות למען צדק חברתי בבתי הספר, היו בעלות מודעות רחבה להקשר הפוליטי-חברתי-כלכלי של התלמידים, והביעו ביקורת חריפה על הדרת תלמידים. הן ביטאו זאת בסגנון המנהיגות שבחרו בו ובאמצעות הערכים שהנחו אותן. מנהיגותן באה לידי ביטוי במתן דוגמה אישית ובמעורבות יומיומית בהוראה, וכן בתחושה שהן אלה שנועדו להגשים עקרונות של קוד מוסרי ולהביא לתיקון חברתי. מנהיגות החותרת לצדק חברתי נוטלת תמיד חלק פעיל בעשייה היומיומית בבית הספר (Newcomb & Welton, 2013). מנהיגות מסוג זה חותרת להפוך את בית הספר למקום המאפשר התפתחות שלמה, מלווה בדאגה ובחמלה של הצוות החינוכי שנלחם למען כל אחד מהתלמידים.

נמצא כי נשים רבות שביטאו בדיבור ובמעשה עמדות שמטרתן קידום הצדק החברתי בבית הספר חוו בעצמן הדרה, שוליות וקיפוח בילדותן (Wang, 2016). מחקרים הראו כי סימני מנהיגות ראשונים התגלו אצל אותן נשים כבר בילדותן המוקדמת (Coleman, 2003). ילדותן של נשים אלה עברה לרוב בחיק משפחה מעצימה, שדחפה אותן לתפוס עמדות מנהיגות והשפעה (שפירא ועראר, 2015). דווקא האילוץ שהן חוו במהלך הקריירה לעשות דרך רוויה בהתמודדות עם אתגרים מחדד את נחישותן להוביל שינוי חברתי.

עד לאחרונה נתפסו תפקידי ניהול ופיקוח כתפקידי גבריים (Bjork, 2000, p. 8). על אף שני גלים של מהפכה פמיניסטית בארצות הברית ובמערב אירופה נשמרה דומיננטיות גברית בתפקידי הניהול בחינוך, ונשים ממשיכות להיאבק להשיג עמדות בכורה. כפי שהראתה בלקמור (Blackmore, 1999, p. 29), מנהל חינוך מזוהה כמיוחד עם תרבות "גברית", וזו מטביעה את חותמה על הערכים, על האידיאולוגיות, על המבנים ועל הנחות היסוד התאורטיות בתחום. בשל דומיננטיות גברית זו נשים המנסות להכניס שינויים נאלצות לפעול בטריטוריה שהן כביכול זרות בתוכה.

מחקרים אחדים מתייחסים לתפקידן של נשים במערכות חינוך ולפועלן בפיתוח מיומנויות הוראה ופדגוגיה מעצימה (Gardiner, Enomoto & Grogan, 2000), (p. 12), לרבות שאיפתן לפתח מנהיגות מעצבת (Coleman, 2003; Grogan & Shakeshaft, 2011). מחקרים אלה העלו כי לנשים התופסות עמדות מנהיגות חינוכית בניהול בית ספר או בפיקוח יש השפעה ניכרת על תפקוד מערכות חינוך ועל הצלחתן (Brunner, 2000; Kamler, 2006; Grogan & Shakeshaft, 2011). ארבעה רובדי תוכן העסיקו מנהלות ומפקחות בארצות הברית: עיצוב חזון חינוכי; בניית תשתית של שיתוף; תמיכה וגישור על פערים בין התלמידים שבאחריותן; ופיתוח, העצמה ושיתוף. בכל התחומים האלה היו נשים מעורבות יותר מאשר עמיתיהן הגברים (Skrla, 2000; Grogan & Shakeshaft, 2011). גרוגן ושייקשפט (Grogan & Shakeshaft, 2011) זיהו חמישה סגנונות המייחדים את דרך הפעולה של נשים מנהלות ומפקחות בארצות הברית: (1) הובלה באמצעות יחסי אנוש; (2) קידום צדק חברתי; (3) קידום תלמידים ומורים באמצעות שיח ופנייה אל הרגש; (4) למידה מתמדת; (5) מנהיגות מאוזנת, המתחשבת בתלמידים, בהורים ובבעלי עניין אחרים בבית הספר. הן תיארו סגנונות אלה כמאפיינים קולקטיביים של נשים מובילות, שבאמצעותם הן מנסות לשנות את המציאות החינוכית, מתוך אימוץ עקרון הצדק כעמדה, כשיח וכתרבות המאפיינת את מסגרת הפעולה שלהן. מאבקן של נשים וסיפור התקדמותן לעמדות משפיעות הם תוצאה של "התמדה, אומץ וניסיונות קולקטיביים של נשים אשר חינוכו נשים אחרות, סייעו להן ותמכו בקידומן" (Brunner & Grogan, 2005, p. 47). תהליך מסוג זה מפתח מעגלי העצמה ואחוה חברתית.

בגלל מיעוט התפקידים הבכירים הפתוחים בפני החברה הערבית בשל האפליה וההדרה כלפיה במרחב התעסוקה, הזכייה בתפקידים אלה נעשית חלק ממאבק לייצוג חמולתי. הדבר מקשה עוד יותר על מינוי נשים ערביות לתפקידים מסוג זה (שפירא ועראר, 2015), וגורם לייצוג חסר שלהן בתפקידי ניהול. בסוף שנת 2011 הגיע מספר המנהלים בחינוך הממלכתי, בחינוך הממלכתי-דתי ובחינוך הערבי ל-3,186, מתוכם 58% נשים ו-42% גברים. 67% מהמנהלים במערכת החינוך היהודית הם נשים (נתון המשקף את מספרן הגבוה של נשים בהוראה), אך בחינוך הערבי התמונה הפוכה, והגברים הם כ-67%. יותר מ-50% מהמנהלים במערכת החינוך הערבית הם בני כחמישים בממוצע, וכ-90% מהם מחזיקים בתואר ראשון. נשים מגיעות לניהול בגיל מבוגר מזה של גברים, ובדרך כלל גם ההשכלה שלהן

רחבה יותר. די בתמונה זו כדי ללמד שנשים ערביות בתפקידי פיקוח הן תופעה ייחודית (בלס, גבעולי, היימן ועופרים, 2012; שפירא ועראר, 2015).

## שיטת המחקר

לצורך איסוף הנתונים הדרושים לבירור הסוגיה הנחקרת וניתוחם בחרתי בגישת המחקר האיכותני ובחקר מקרה קולקטיבי. ראיונות עומק נרטיביים חצי-מובנים נערכו עם המפקחות והמנהלות שהשתתפו במחקר (Creswell, 2007). בחירת המרואיינות נעשתה כחלק ממחקר מקיף שערכתי בקרב נשים מובילות במערכת החינוך הערבית, והיא התנהלה בשיטת "כדור השלג", שבה משתתפת אחת הובילה לאחרת. הסתייעתי גם בהיכרותי העמוקה עם מערכת החינוך הערבית עקב התפקיד שמילאתי בעבר כראש התכנית לתואר שני בניהול וארגון מערכות חינוך במכללה ערבית. במחקר המקיף סייעו בידי גם המלצותיו של הממונה על החינוך הערבי במשרד החינוך. מתוך קבוצת של 29 מרואיינות שהשתתפו בשלב הראשון של המחקר, היה עלי לאתר מנהלות ומפקחות שעמדו בקריטריון של מנהיגות המתאפיינת בחתירה לצדק חברתי, שיש לה השפעה על הובלת שינוי בחינוך הערבי. את הראיונות עם המפקחות והמנהלות ערכה עוזרת מחקר בעלת תואר שני במנהל החינוך, ללא ניסיון קודם בראיון. הראיונות נערכו בשפה הערבית, במקומות שבחרו המרואיינות עצמן, לרבות משרדיהן. כל ראיון נמשך כ-120 דקות, וכולם הוקלטו ותומללו. מטרת המחקר הוצגה בפני הנחקרות והובטחה להן אנונימיות בהצגת המידע. הוענקה להן האפשרות לבחור לא להשתתף בראיון (כלומר במחקר) או להפסיקו בכל רגע נתון. הראיון התחיל במשפט: "צדק חברתי עבורי הוא..."; אחרי זה נשאלו שאלות מברורות כגון: "כיצד הגעת לזה?", "במבט לאחור, היכן התפתחה גישתך זו?" (ראו Brooks & Miles, 2006, p. 5). בהמשך התבקשו המרואיינות לתת דוגמה מאירוע שזכור להן בחייהן שיכול להמחיש את עמדתן או את עשייתן לקידום צדק חברתי (Creswell, 2007). לשאלות העיקריות ולדוגמאות נלוו שאלות חידוד והבהרה כגון "האם תוכלי להרחיב בעניין זה?", "אם הבנתי אותך נכון, ביסוס צדק חברתי מתאפשר באמצעות...".

## המשתתפות במחקר

במחקר השתתפו שש מחנכות; ארבע מהן משמשות כמפקחות: ראניה, אחלאם, אמנה ופאדיה, ושתיים הן מנהלות בתי ספר: שיראז וסיהאם (השמות בדויים).

**ראניה** – מפקחת בסוף שנות הארבעים לחייה, מתגוררת בעיר בצפון הארץ, בעלת תואר שלישי. ראניה הייתה בין הנשים הראשונות שנבחרו לתפקיד פיקוח במערכת החינוך הערבית ומשמשת בתפקיד כמה שנים.

**אחלאם** – מפקחת באמצע שנות השלושים לחייה, בעלת תואר שלישי, סיימה לימודי פוסט־דוקטורט בארצות הברית, מתגוררת בצפון הארץ ומשמשת בתפקידה זה יותר מחמש שנים.

**אמנה** – מפקחת באמצע שנות החמישים לחייה, בעלת תואר שני, גרה בעיר מעורבת בצפון. בעבר הייתה מורה ומדריכה במערכת החינוך במחוז הצפון, והייתה בין הראשונות שמונו לתפקיד פיקוח מקצועי בכיר במערכת החינוך הערבית.

**פאדיה** – בסוף שנות הארבעים לחייה, גרה בעיר ערבית במרכז הארץ, בעלת תואר שני בחינוך וממלאת תפקיד של מפקחת על יועצות חינוכיות.

**שיראז** – בתחילת שנות הארבעים לחייה, גרה בעיר ערבית מעורבת במרכז הארץ, בעלת תואר ראשון במדעים ותואר שני בניהול מערכות חינוך, מנהלת בית ספר תיכון.

**סיהאם** – בתחילת שנות החמישים לחייה, בעלת תואר שני בשפה הערבית ובוגרת קורס מנהלי בתי ספר, מנהלת בית ספר יסודי יותר מ־15 שנים.

## ניתוח הראיונות

ניתוח הראיונות נערך לפי שיטת "המדריך להקשבה" (listening guide), שיטה שבה החוקר עוקב במהלך קריאת התמליל אחר הקולות שמשמיע המספר, ומנסה לזהות כל אחד מהקולות האלה בנפרד, לרבות הביוגרפיה האישית ויחסו של המספר לתרבותו ולסביבה הארגונית שלו (שפירא ועראר, 2015; Gilligan, Spencer, Weinberg, & Bertsch, 2004). בשיטה זו גלומה האפשרות לחשוף את מכלול יחסיו של אדם עם עצמו, עם הסוככים אותו ועם החברה שאליה הוא משתייך. הניתוח כולל ארבע קריאות של כל ריאיון, והוא הוכיח את עצמו במחקר מוקדם על נשים מובילות בחינוך הערבי בישראל, שבו נבחנו בכל אחת מהקריאות



הקולות הבאים: הקול האישי, הקול הארגוני, הקול החברתי-תרבותי והקול הבין-תרבותי (שפירא ועראר, 2015). גם במחקר הנוכחי נקראו הראיונות ארבע פעמים, ובכל אחת מהן נבחן תחום אחר: קריאה ראשונה – תפיסה של צדק חברתי; קריאה שנייה – תרומת הרקע האישי לגיבוש תפיסת צדק חברתי; קריאה שלישית – הובלת צדק חברתי ככלל או צדק חברתי בניהול; קריאה רביעית – הובלת שינוי חברתי. הממצאים יוצגו על פי החלוקה הבאה: "אני נעה בבית הספר עם אנטנות": תפיסה של צדק חברתי; ילדות של "מאבק בחוקים וכללים"; "אני מאמינה בשיתוף, הקשבה וזמינות"; "אני רואה את עצמי כמשנה חברה".

ניתוח הראיונות הראשוני עבר קריאה ביקורתית של שותפתי למחקר. ניסיוני בחקר החינוך והחברה הערבית והשימוש המוצהר בפרוצדורה איכותנית של איסוף נתונים וניתוחם מוסיפים לפרשנות הממצאים אותנטיות ומהימנות (Marshall & Rossman, 2012). עם זאת, יש לזכור שמדובר במדגם מצומצם מתוך קבוצה ייחודית, נתון המגביל את האפשרות להכליל את הממצאים ולהחילם על הקשרים חברתיים אחרים. הקורא מוזמן לבחון את ישימות הממצאים המוצגים לקהלים אחרים בעלי מאפיינים דומים.

## ממצאים

הממצאים מוצגים כפי שעלו מהנרטיבים של המרואיינות, מתוך שמירה על אנונימיות בפרטי המרואיינות והימנעות מכל מאפיין שעשוי לזהותן.

"אני נעה בבית הספר עם אנטנות": תפיסה של צדק חברתי

לדרך שבה תופסים מנהלים עניינים הנוגעים לצדק חברתי, שונות, נגישות, ושוויון יש השפעה על המדיניות החינוכית שהם נוקטים ועל יישומה במסגרת בית הספר (Scanlan, 2012). מנהל בית הספר מביא עמו לתפקיד את הרקע האישי, ניסיון החיים וההקשר החברתי המייחדים אותו. הבנת כל אלה מסייעת בהבנת הדרך שבה הוא ממלא את תפקידו כמנהיג חינוכי. סיפורי המנהלות גילו לחוקרים מהו המקור לדרך שבה הן תופסות את התפתחותן האישית ואת החוויות שעברו ולאמונתן האישית. כך תיארה שיראז כיצד התפתחה תפיסתה לצדק חברתי:

מנהל מביא אתו חיים שלמים: פרטיים וציבוריים, מביא אתו בית שגדל בו, חברה שהוא חי בה [...] אני מגיעה מבית של עשרה ילדים, אמא שלא יודעת קרוא וכתוב, אך היא יכולה לנהל מדינה [...] לחלוק את פיסת הלחם עם תשעה ילדים [...] זה ישב לי בחווייה המצטברת. המפנה הגדול בחיי היה כשהפכתי להיות אדם יותר משמעותי, כשהפכתי להיות סגנית מנהל [...] ניסיתי לשחרר את בית הספר מתפיסת העולם הממיינת, אך משלא הצלחתי לעשות זאת כסגנית מנהל, היה עלי לשאוף לניהול [...] אינני מאמינה בבית ספר נוקשה, אני מתייחסת לקושי של תשלומי ההורים כאל אתגר שיש להתמודד אתו [...] לכל ילד כאן יש מקום [...] אני נותנת מקום לטיפול בשונות, אני מאמינה במפגש הישיר עם התלמידים. בשיח התמידי עמם [...] אני נעה בבית הספר עם אנטנות [...] בית ספר עבורי הוא צלילים שמחייבים הקשבה טוטאלית.

כפי שהראיתי בעבר (Arar, 2015), הבנת ההיסטוריה של מנהל בית הספר מאפשרת להבין גם את הדרך שבה מיושמת בפועל מנהיגותו בהווה. דברי סיהאם, למשל, ממחישים כיצד השפיעה התפתחותה האישית על תפיסתה. לדירה, שונות וגיוון בחברה הערבית הם חלק מהצורך הרוחק לבסס צדק חברתי, ותפיסתה זו מבוססת על אמונה דתית ושליחות חברתית: "יעד ראשון הוא חיזוק הזיקה לאמונה, לצמצום פערים לימודיים, להכלה של התלמידים, כדי לתת מקום לשונות. [...] יש לנו כאן מוסלמים, נוצרים ודרוזים, יש לי מילדי הווילות וילדים להורים שבאים מהכפר, כך שזה לא תפקיד פשוט לטפח מקום של שונות". השונות שאליה היא מתייחסת בדבריה מחדדת את נזילות המושג "צדק חברתי", שכולל חלוקת משאבים, שליטה תרבותית, כבוד ויחסי כוח בארגון החינוכי (Scanlan, 2012).

לעומתה מתמקדת פאדיה במשאב הלימודי-חברתי של התלמידים, וחוזרת על כך שוב ושוב במהלך הריאיון:

צדק חברתי זה להאמין בתלמידים וביכולתם להצליח, להשפיע עליהם ועל עתידם [...] זה להשקיע בילדים אלה, כי קל לנפות אותם. זו תפיסה ועשייה של צדק, אני לא מעמידה שום ילד במבחן של "לך הביתה", אלא "כאן מחבקים אותך" [...] צדק חברתי זה הענקת יחס אישי, זה לשנות ולהשפיע. באתי מרקע מאוד קשה ולשינוי [אצל תלמידים] מרקע כזה אני מחנכת.

העיקרון המנחה את המנהלות הוא שמוכרחים לעבור מתאוריות למעשים וליישם מדיניות של צדק חברתי. ביטוי לכך נותנת סיהאם בדבריה:

אני מאמינה ב[מתן] כבוד לתלמידים. אתה מחנך בכל מה שאתה עושה, מדבר, מבקש מהות. זה החינוך האמיתי. אני תמיד מלמדת, כי זו העבודה האמיתית [...] חשוב לי להכיל את כל התלמידים, התלמידים הם עולם ומלואו [...] אני מאמינה שצריך לאפשר לכולם למצוא את עצמם [...] יש הרבה בעיות במערכת החינוך הישראלית, בגלל "פס הייצור" שנקרא בגרויות, שבגללו מחצית מהתלמידים לא מצליחים ונוטשים. נגד פס הייצור הזה אני נלחמת.

ובמקום אחר בריאיון היא מוסיפה: "חשוב לי לתת מענה לשונות בין התלמידים, יש פה מתן מקום לרגש, חשוב לי שיפתחו חשיבה ביקורתית, שימצאו מקום ליצירתיות, שיפעילו ראש ויהיו צנועים".

על אף הרקע השונה שממנו הגיעו המנהלות והמפקחות שהשתתפו במחקר נראה שברקע של כולן יש הדרה, ושהן התמודדו בילדותן עם אתגרים שחידדו את תכונותיהן והיו הבסיס שהניע אותן לשאוף לשינוי ולחולל אותו באותה מציאות מדירה שחוו. הן השמיעו ביקורת על מדיניות החינוך אשר משרישה את חוסר הצדק ופעלו כל אחת בדרכה לשינויה.

### ילדות של "מאבק בחוקים וכללים"

התאוריות העוסקות בהתפתחותה של מנהיגות נחלקות לשני סוגים: הסוג הראשון גורס כי מנהיגות היא סל של תכונות מולדות (Sashkin, 1988; Hughes, Ginnet & Gordon, 1999), ואילו הסוג השני גורס שמנהיגות היא סל של התנהגויות נרכשות ומתפתחות (Avolio, 2005). מחקרים רבים הראו כי הניצנים למנהיגות של נשים בחינוך הופיעו עוד בילדותן המוקדמת (Coleman, 2003; Grogan & Shakeshaft, 2011). ואכן, אצל נשים שהגיעו לעמדות בכירות בניהול ובפיקוח בחינוך הערבי אפשר להבחין בניצני מנהיגות שהתגלו בילדותן ואף טופחו על ידי משפחה מעצימה (Arar, Shapira, Azaize, & Hertz-Lazarowitz, 2013). חוויית העצמה זו והדרך הקשה שעברו כדי להגיע אל התפקיד חיזקו את אמונתן בצורך לעשות שינוי חברתי ואת רצונן להגשים אותו.

ראניה היא מפקחת מקצועית. לפני כן הייתה מורה בבית ספר תיכון במשך כעשר שנים, וכך היא מתארת את הרקע שעיצב את חייה: "מילדותי הייתי עושה כל מה שאני רוצה. כל הערה שקיבלתי נתנה לי אומץ להתקדם הלאה [...]. אבא אמר שהוא לא מעדיף בן על בת והוא נתן לי את האופציה לעשות כל מה שאני רוצה". ראניה נולדה בעיר ערבית גדולה ופתוחה, אך היא מתארת ילדות של מאבק בחוקים ובכללים המגבילים את יציאת הבת הערבייה למרחב הציבורי. על פי אותם כללים, אין זה מובן מאליו שבת תוכל להשתתף בחוגים ולצאת אל מחוץ לבית, שכן תפקידה לסייע בעבודות הבית ולעזור לאמא שלה. לצד רצונה העז לשנות ולתקן עוולות, ניחנה ראניה ביכולת להנהיג ובאומץ לפעול בניגוד למוסכמות. היא ממשיכה ומתארת מאבק בכללים בבית הספר התיכון שבו למדה:

בבית הספר התיכון נבחרתי לראש מועצת התלמידים אחרי מערכת בחירות קשה מאוד. אני זוכרת שכאשר התחילה האינתיפאדה, מנהל בית הספר סירב להכריז על שביתה, למרות שכל בתי הספר בחברה הערבית הושבתו. [...] עמדתי בפתח בית הספר, עליתי על מקום גבוה, ואמרתי לתלמידים: "חברים יקרים, היום אנחנו מציינים את זכר האינתיפאדה [...] ואם יש בכם רגש כלפי הילדים שנהרגים שם ושזורקים אבנים למען חירותם, אז תקיימו את השביתה ותחזרו הביתה". כל התלמידים ירדו מהאוטובוס ופנו לחזור הביתה. מנהל בית הספר עמד למעלה, והסתכל עלי. אף אחד מהתלמידים לא נכנס לכיתה, כולם חזרו הביתה.

במקום אחר היא מספרת:

לא היה מובן מאליו שמגיע לי מה שמגיע לכל בן, כי כל דבר שרציתי להשיג, ציפו ממני שאלחם עליו, אשכנע, אגייס אחרים ואף אתמודד עם התנגדויות שונות במהלך הדרך. זה עשה אותי נחושה יותר, ונטע בי אמונה בעצמי, שאם אני מסמנת מטרה, אני חייבת להמשיך לנוע לעברה עד להשגתה. דווקא המקום הזה זימן עבורי את האמונה כי תפקידי לשנות את המציאות העגומה אשר מונעת מתלמידים וגם ממורים להגיע למטרות שהציבו לעצמם; מציאות שמחנכת אותם לקונפורמיות [...] תפקידי לאפשר, להעצים, לטפח ולשנות את המצב הקיים ולא להישאב אליו.

סיפור מאבקה של ראניה בכללי בית הספר והתנגדותה להחלטת המנהל ממחיש את האופן שבו היא ממצבת את עצמה ואת הדרך שבה התעצבה מנהיגותה כבר בילדותה על ידי מאבק במוסכמות. היא יצאה נגד הכללים הרווחים בחברה הערבית, ואתגרה אותם הן בסביבתה המידית, במשפחה, והן בבית הספר שבו למדה. היא אף מספרת שכאשר הוזמנה לשיחה בחדר המנהל לבירור התנהגותה היא לא ויתרה:

אחרי יומיים הוזמנתי למעין "משפט שדה" בבית הספר. היו נציגים ממועצת התלמידים וגם מצוות ההנהלה. כולם רצו להחרים את הפעילות שלי בבית הספר אבל לא יכלו. אמרתי להם, "אני רק אמרתי לתלמידים, לחברים שלי, שיחזרו הביתה ולא איימתי. הם הלכו". זה היה המאבק הראשון שלי כצעירה, כאישה, נגד החוקים או הכללים בחברה שלנו.

שיראז תיארה את הרקע האישי שלה כמקור לשינויים שהיא מובילה כמנהלת:

אנחנו משפחה ברוכת ילדים, ארבע בנות וחמישה בנים. גדלנו במציאות מאוד קשה, היינו צריכים להשתתף כולנו בעבודה קלאית בשדה, לסייע בידי אמא ולוותר על הרבה מותרות. במיוחד אני, כילדה רביעית במשפחה, הייתי צריכה להסתפק במועט, את בגדי קיבלתי מאחותי. רק פעמיים בשנה, ביום החג, יכולתי לזכות בבגדים חדשים שהם רק שלי. לא היה מקום למעידות. פעם אחת לא הבנתי שיעור במתמטיקה. כאשר ניגשתי למורה נעניתי "סליחה, הסברתי זאת בכיתה". במקום הזה ניטעה בי האמונה שבית הספר [יכול להיות] חממה שבאה לתקן עוולות כאלה, ולאפשר לכולם את מיטב התנאים, כדי שיממשו פוטנציאל אישי ויחוו חוויות חינוכיות שוויוניות ומעצימות.

באופן דומה סיפרה סיהאם כיצד הקשיים והסבל שליוו אותה בילדותה הניעו אותה להוביל לשינוי:

אבא שלי נכלא בגין סחר בסמים כשהייתי ילדה קטנה. דודה שלי אימצה אותי היות שאמא נדרשה לעבוד כדי לפרנס אותנו. חייתי בתחושה כי משפחתי ויתרה עלי. מצד אחד, הייתי צריכה לחיות בחסדם של אחריים, ומצד שני להוכיח לדודה שאימצה אותי שאני ראויה לכך. בכיתה ח' נשלחתי לפנימייה

נוצרית, ושוב הייתי צריכה להתמודד עם עוד ויתור ואובדן. אך דווקא מקום זה העצים אותי מאוד ועשה אותי לאישה נחושה [...] שרוצה להעניק ולתת את כל מה שלא נתנו לה.

כפי שנמצא במחקרים קודמים (שפירא ועראר, 2015; Arar & Oplatka, 2016), נראה כי אתגרי ילדותן חידדו את תחושת הייעוד שלהן ואת נחישותן להוביל לשינוי המציאות שהדירה אותן.

“אני מאמינה בשיתוף, הקשבה וזמינות”

מחקרים העוסקים במנהיגות לצדק חברתי בחינוך מתחילים לא אחת בשאלות כגון מיהו מנהיג לצדק חברתי? באילו ערכים הוא דוגל ובאילו תכונות אופי הוא ניחן? ומה הוא עושה לקידום אג'נדה של צדק חברתי? שאלות אלה מובילות לניסיון לזהות מאפיינים של מנהיגים בשדה החינוך, הפועלים למען פדגוגיה שוויונית, אכפתית ומעצימה (Brooks & Miles, 2006; Ayers, Quin & Stovall, 2009). מנהיגים מסוג זה מונעים על ידי ערכים ופועלים מתוך תודעה ביקורתית משחררת (Jean-Marie et al., 2009). בניסיון ללמוד מה עומד בבסיס העשייה של הנשים הפועלות למען שינוי וצדק חברתי בחינוך אספנו מהן עדויות על ערכים ועל תפיסה חינוכית מגובשת. דבריה של שיראז מאירים זאת בבהירות:

אספר לך מאין זה בא לי. פעם קראתי סיפור על קאדי מצרי שבמהלך ישיבת לילה עם חבריו ביקש לצאת וללכת ברגל. בעודו הולך הוא שמע קול בוכה. התקרב ומצא שזו אישה. שאל אותה: “מה מביא אותך לשבת כאן ולבכות?” היא ענתה לו: “אני נשואה לבעל מוג לב, לקח לי את הילדים וזרק אותי מחוץ לבית”. שאל אותה הקאדי: “למה לא ניגשת לקאדי להתלונן על כך?” היא ענתה לו: “אישה מסכנה כמוני שאין לה פרוטה אינה יכולה להגיע לבית המשפט ולהתלונן בפני הקאדי. אני התלוננתי בפני אלוהים ועליו אני סומכת”. ענה לה הקאדי מיד: “אני הקאדי ואלוהים שלח אותי אלייך”. במקום הזה גדלתי וממנו הגעתי. קראתי את “פדגוגיה של מדוכאים” מאת פאולו פריירה, קראתי את “פדגוגיה של אכפתיות” מאת נל נודינגס. לאסכולה זו אני שייכת. אני רוצה להוביל ולשנות במקום שממנו כולם ברחו ולא הצליחו.

גם את ראניה מנחה חזון חינוכי מגובש, שמניע אותה לפעולה המשלבת דרישות בלתי מתפשרות עם תמיכה בלתי מסויגת:

אני שוחרת צדק, זה בא ממקום מושרש בתוכי, בשכל ובלב. אני אדם מאמין במהותו, כאן זה התפתח וגדל. עם זאת, אני לא רוצה שתלמידים שבאים ממשפחות במצוקה יחכו לעזרה, אני רוצה שהם ישתדלו וגם ילמדו לבקש, כי מגיע להם. [...] גדלתי בלי אבא, משהו היה חסר לי, זה מעניק לי עוצמה לתרום ולתת, אך נתונה זו כרוכה בחוסר פשרות מצדי. אני חייבת לראות שמתאמצים ולא "מתמסכנים", כי זה מה שבונה עוצמה אצל בוגר, ואגב, גם אצל המורה. זה צריך להתבטא בכל אמירה, בכל עשייה ובכל פינה ופינה.

בסיפורה היא מתארת כיצד אמונה זו הופכת לעשייה בבית הספר:

חרתנו על דגלנו לצאת מנוקשות לגמישות, מחובה למחויבות, מכפייה לשותפות. כדי להטמיע את הערכים האלו הלכנו על מתן זכות הבחירה לתלמיד, מתוך הנחת יסוד כי בחירה היא ערך בסיסי לאדם. [...] בחירה היא בסיס לגישה שוויונית ודמוקרטית. מתן זכות בחירה משמעו מתן הזדמנות לביטוי עצמי ולשותפות בקבלת החלטות. משמעו גם שיקול דעת, מחויבות ואחריות לתוצאות. מיסדנו מסגרות של לימודי בחירה בבית הספר כדי להמחיש ולהטמיע ערכים הומניים ודמוקרטיים, המבוססים על שוויוניות ושיתופיות בין מורה לתלמיד ובין התלמידים לבין עצמם.

פאדיה מתארת את המניעים שדוחפים אותה לפעול לשינוי המציאות החינוכית בתחום אחריותה כמפקחת מקצועית:

אני מאמינה בערכים הומניים ודמוקרטיים. בבית הייתי צריכה להוכיח את עצמי ולקבל את מרותם של גברים בחיי, אבא והאחים הגדולים שלי. בבית הספר הייתי צריכה להוכיח עד כמה אני טובה, אך לקבל את העובדה שלעולם לא תעמוד בפני הזדמנות שווה. באתי להילחם בזה, אני מאמינה בשוויוניות, בביטוי עצמי, באווירה מאפשרת המעניקה לגיטימציה לשונות שהיא לב לבה של האיכות האנושית והחינוכית. חשוב שמורים יחוו אווירה שוויונית ומאפשרת, כדי שיבחינו בעצמם בהבדל. כך הם יוכלו להכיל את התלמידים.

גם סיהאם מדגישה את תפיסתה בנוגע לצדק חברתי בתפקידה כמנהלת בית ספר:

אני תמיד מוודאת שאני רגישה לצורכי האחר, ומשתדלת בכל מאודי להיות שיתופית. מעגלי השיתוף מתחילים אצלי. אני דוחפת את המורים להיות שיתופיים, ואני בונה בבית הספר מעגלי שיתוף כאלה עם התלמידים. אני מאמינה מאוד בשיתוף, בהקשבה ובזמינות. אני מאוד ידידותית לכל הבאים אתי במגע מכל רחבי הקשת, אני קשובה לכאב של אחרים ורגישה לכוחם של מילים ושל רגשות בבית הספר. אני מאמינה כי תפקידי ליזום שיח מעצים עם התלמידים החלשים ולחברם, בראש ובראשונה, למשאבי חינוך ולמשאבי חברה.

דבריהן של ראניה, פאריה וסיהאם מלמדים אותנו כי הצדק החברתי התפתח אצל כל אחת מהן כחלק ממערכת ערכים שהתעצבה לאורך חייהן האישיים והמקצועיים. תפיסתן החינוכית המגובשת מנחה את עשייתן בבית הספר, ובהיותן מנהיגות מובילות היא כוללת מחויבות חברתית כלפי תלמידים ומורים. מחויבות כזו משמעותה שיתוף, הנגשה, אכפתיות ופדגוגיה מעצימה כפי שתוארו בספרות הדנה בצדק חברתי בקרב מנהיגות חינוכית (Jean-Marie et al., 2009; Lindsey & Lindsey, 2011). בהמשך מתואר האופן שבו מנחה מערכת ערכים זו את פעילותן במערכת החינוך ובבית הספר.

“אני רואה את עצמי כמשנה חברה”

דברי הנחקרות שופכים אור על המדיניות שניסו לעצב ולהוביל בבית הספר בניסיון לבסס שגרת עבודה שמבנה שיח של צדק חברתי, תוך מתן מענה שוויוני לצורכי בעלי העניין השונים. בניסיון לענות על השאלה באיזה אופן נשים מנהיגות, טענו גרוגן ושייקשפט כי נשים מנסות להבחין בין מקורות שונים של סמכות בתוך ארגון ולחלק את הכוח בין חברי הצוות. הן מתמקדות במנהיגות מעצבת ומנסות לשלב בין האישי למקצועי. בארצות הברית נמצא שהמכנה המשותף לנשים מנהלות הוא המאמצים שהן עושות לקדם צדק חברתי באמצעות הפרקטיקה החינוכית שלהן, תוך התמקדות במציאת פתרונות חברתיים לבעיות החינוכיות שבהן הן נתקלות בבית הספר (Grogan & Shakeshaft, 2011, pp. 46-47).



פאדיה הדגימה גישה זו כשסיפרה על פרויקטים שהנהיגה: "הייתי צריכה להתחיל לבנות תשתית, נלחמתי להכניס יועצים, לבנות מתווה מקצועי לשפ"י (שירות פסיכולוגי ייעוצי), בניתי אסטרטגיית עבודה, הכנתי את הוותיקות למתווה ליווי רציני, הכשרה, כישורי חיים, פיקוח. יש עכשיו מתווה מקצועי ומסודר להתפתחות המקצועית של היועצת מרגע כניסתה לתפקיד". והיא מוסיפה ומתארת תכניות השתלמות שהיא בנתה ומיישמת:

כיום אפשר לומר שיש לנו תשתית חזקה להתפתחות מקצועית, הזוכה להערצה. אין למשל תשתית התפתחות כזו למנהלים או לסגנים. אבל ליועצות יש כתובת מקצועית לפנות אליה כמעט בכל הנושאים לפי המתווה. יש לנו השתלמויות להכשרה וכאלה שהן לפיתוח והעצמה, לפי מתווה מקצועי חובה. אנחנו בונים את הבסיס לתכניות טיפוליות, ואני יודעת לפנות למשרד ולבקש את המגיע לנו. כיום אני מובילה תכנית "עוצמה להעצמת מתבגרות", תכנית חממה ב"עוז לתמורה" של חונכות וליווי תלמידים במצוקה.

גם ראניה מתארת ארגון של כנסים והשתלמויות, כהזדמנות להנחיל, נוסף על ידע, גם חזון חברתי:

אני מחפשת אנשים שידריכו אותם להיות מדריכים חזקים עם ראייה, עם חזון. שיתחילו להטמיע את הראייה שלי ואיך נגשים ביחד חזון, שאולי כבר שלושים שנים אנחנו חולמים עליו ולא מגשימים אותו. אם אתה רוצה להעביר חומר או חזון, או ראייה לאחרים, אתה צריך שהם יאמינו בך, ביכולת שלך, ואתה צריך לשתף את כולם.

בהמשך הריאיון אתה מדברת פאדיה על קידום פדגוגיה מאתגרת ומעוררת חשיבה באמצעות הפעלה:

התחלתי להעביר השתלמויות למורים. נתתי להם ראייה אחרת איך נכנסים לכיתה עם אנרגיה חיובית, מה אני נותנת לתלמידים כאשר אני נכנסת לכיתה. [...] כאשר הכדור על הרצפה אף אחד לא רוצה לשחק בו, אבל אם תלמיד אחד ירים אותו כולם ירצו את הכדור. אתה, כמורה, חייב לתת להם את הכדור, תמיד. אם אתה דוחף את הכדור, אם רק אתה אוהב בו, כולם

יסתכלו עליך ככה ולא יבינו כלום. אבל אם אתה זורק את הכדור, גם אז האר ונאדין ירצו את הכדור, אז סוזאן תזרוק להם את הכדור, הכדור יזרוק בכיתה ויחזור אליך. ככה אתה תפעיל תלמידים. אל תראה בעצמך שאתה הכי גדול, הכי יודע, תן להם, גם הם יודעים.

שיראז מספרת על האופן שבו היא וצוות בית הספר מתמודדים עם האתגר של תלמידים שבאים מקבוצות אוכלוסייה שונות:

בית הספר שלנו משרת אוכלוסייה מעורבת, מוסלמים, נוצרים, דרוזים, צ'רקסים. מכאן שהוא צריך להתייחס לסמלים של הקבוצות השונות. מסמלים אלה אין להתעלם, הם מעין קודים תרבותיים של כל אחת מהקבוצות שיש להנכיח בבית הספר. בה בעת אנו מחויבים לשמור על המרקם החברתי של בית הספר כארגון קולקטיבי. הקוד שמנחה את התרבות הארגונית שלנו הוא תודעה, הנכחה, שאין להתעלם ממשמעותם של סמלים אלה בחיי בית הספר. התעלמות משמעה אי־שוויון וחוסר צדק. אנו מכבדים כאן את כל הטקסים והסמלים של כל קבוצה, גם כשהיא מינורית, כמו הצ'רקסים. זה מקרין מסרים הומניים ומגביר את המחויבות של התלמידים בכל קבוצה לערכיה של הקבוצה השנייה, דבר שיכול לפתח רב־תרבותיות בקרב התלמידים ולא הסתגרות בגוון החד־תרבותי הצר של קבוצת השייכות. [...] אני אומרת בצער רב כי קודמי בתפקיד לא ידעו לטפח איכויות אלה ולשמור על הדקויות, ולכן הוא עסק ב"כיבוי" לא מעט מתחים שהתעוררו בקרב התלמידים מכאן, ובקרב הצוות מכאן.

פאדיה מתארת כיצד היא בונה ומצמיחה מורים במערכת לתפקידי הדרכה והובלה:

מפקחים רגילים היו לשאול: "אולי יש לכם מורה חזק?" אולי הוא מורה חזק, אבל כמדריך הוא עושה לנו פאשלות בשטח. אמרתי, "אני לא אקח ככה אנשים ולא אשלוף מהמגירה. אני אטפח אנשים שיהיו מדריכים חזקים" [...] אני מחפשת אנשים שידריכו אותם איך יהיו מדריכים חזקים בעלי ראייה וחזון לבתי הספר.

גם ראניה מנסה בדרכה שלה להוביל את בתי הספר הערביים להצלחה בבחינות הבגרות, בלי לשים את עצמה במרכז העשייה החינוכית, אלא כמעצימה ומתוות דרך למורים בשטח:

עברתי בשקט ונתתי לתוצאות לעבוד במקומי. ארגנתי את הכנס הראשון שלי ומאוד דאגתי שיהיה כנס מוצלח, כי ידעתי שאחרי ההצלחה התוצאות יעבדו לכד. הרבה מורים מתקשרים אלי, "נתת לנו כלים, הנה אנחנו רואים את השינוי מהחודש השני והשלישי שלך בעבודה, רואים גם את השינוי בבחינת הבגרות". אני לא חייבת להגיד שאני המפקחת, אני המנהלת, אני הרכזת. התוצאות ידברו והתוצאות יביאו ליותר הצלחות. אז צריך לעבוד בשקט.

סיהאם מתארת כיצד היא מנסה ליצור ערוצי תקשורת בין-אישית בין תלמידים ערבים ויהודים. היא מתארת עשייה לקידום שיח רבת-רבותי בבית הספר, כחלק ממיוש תודעה משנה מציאות שתגשר על הקונפליקט המתמשך בין שני העמים:

אני לא רואה את בית הספר בלי מפגשים רבת-רבותיים של נוער ואנשי חינוך ערבים ויהודים. הייתי חברה בהרבה צוותי היגוי לקידום הנושא, ישבתי לא מעט שנים בצוות חשיבה של משרד החינוך ובצוות היגוי. בעבודתי כמנהלת בית הספר אני מנסה לטפח את הרגישות של הצוות החינוכי, ובייחוד של שלושה צוותים מובילים: צוות ההנהלה, צוות המחנכים ורכזי המקצועות. שלושת הצוותים האלה מכוונים לצורכי האוכלוסייה החלשה בבית הספר, הם מכוונים גם לטיפוח ערכים של שיח בין-אישי ואכפתי. [...] בבחירת האנשים לתפקידים האלה יש מסר חינוכי חד וחזק. כך גם בסדנאות לפיתוח הצוות החינוכי יש הרבה מסרים וערכים חינוכיים, שחשוב לי לקדם כמנהלת.

כשסיהאם התבקשה להיזכר בדוגמה מחיי בית הספר שבה הרגישה את רמת המגויסות הזו שלה ושל הצוות החינוכי לקידום ערכי צדק חברתי, היא ענתה:

יש לא מעט מקרים ולא צריך הרבה זמן הרהור כדי לשלוף מהזיכרון מקרים כאלה [...]. היה מקרה בסוף שנת הלימודים, רונה [שם בדוי], תלמידה שלומדת בבית ספר למצוינות, עברה תאונת דרכים קשה שגרמה לשיתוק בשתי רגליה, דבר שהגביל את תנועתה, מאחר שעברה לנוע באמצעות כיסא

גלגלים, שלא לדבר על כל ביקורי התמיכה שהיו. נודע לי שהוריה מתכוונים להעבירה לבית ספר מונגש. אני, עם מחנכת הכיתה ורכות השכבה, רצנו אליה ברגל עד לבית, ואמרתי להם נחרצות: "היא התחילה אצלי ואל תיקחו ממני את המנדט הזה". ניגשתי לעירייה על מנת להתחיל להנגיש את בית הספר לתלמידה, ומאוד כעסתי כאשר ראיתי שהדברים נופלים על ביוורקרטיה ברשות המקומית. הצעד הבא היה לזמן את ועד ההורים, להמשיך בלחץ ולגייס את המשאבים הכספיים הדרושים כדי להנגיש את בית הספר לתלמידה יחידה. ובוזה הצלחתי. כך רונה זכתה לשוויון כמו כל התלמידים הרגילים הנמצאים בבית הספר. ואפילו יותר מזה, דאגתי שאותו הדבר יקרה גם בחטיבת הביניים שקלטה אותה עם סיום חוק לימודיה אצלנו.

גרוגן ושייקשפט הצביעו על כך שחלק מהנשים המנהיגות מייצגות שלב פוסט-מגדרי, שבו הן יוצקות משמעות מיוחדת לתפקיד בניסיון לקדם אג'נדה של שינוי חינוכי מהמעלה הראשונה: העצמה של אחרים וקידום שוויון וצדק חברתי. נשים מודעות למקורות העוצמה, האחריות והסמכות שיש להן, חולקות אותם עם אחרים, ומנהיגות את מערכות החינוך כחלק מסדר יום של שינוי חברתי ושיתוף (Grogan & Shakeshaft, 2011, p. 89). נראה כי הנשים שסיפוריהן הוצגו לעיל הביאו לשלב העשייה את היותן נשים ואת המעמד והניסיון שצברו, כדי לקדם מטרות חברתיות הנמצאות הרבה מעבר להגדרת התפקיד הרשמית שלהן.

## דיון ומסקנות

חקר נשים מנהיגות ופרסומים המתארים את פועלן משמיעים את קולן של המנהיגות, חושפים את החסמים העומדים בפניהן ומעצימים את מי שמובילות תהליכים חינוכיים. מטרת המחקר הייתה להאיר היבטים אחדים בחייהן של מנהלות ומפקחות במערכת החינוך הערבית בישראל, ולעמוד על תפקידן כמשנות חברה וכמקדמות צדק חברתי במערכת ובארגון שבהם הן פועלות. ניסיתי להראות כיצד תופסות מנהלות ומפקחות ערכיות את מרכיבי מנהיגותן על כל צדדיהם: מאפייני האישיות, הערכים, הנגישות שלהן לקריירה, תפיסת האחריות והשפעת כל אלה על דרכי ההובלה שאימצו, תוך מחויבות חברתית לקידום ערכים של שוויון וצדק.

דברי המרואיינות מחדדים את הממצא כי דווקא הקשיים אשר חוו בילדותן הניעו אותן להתקדם לעמדות השפעה, מתוך מחויבות ברורה להגביר את המודעות לחוסר צדק ולחולל שינוי. צמצום הפערים, ביסוס החזון ועשייה מוסרית לקידום הצדק היו נר לרגליהן כמנהיגות (Brooks et al., 2015; Arar & Oplatka, 2016). נשים מנהיגות אלה מונעות על ידי תודעה עמוקה של שליחות חברתית מרובת רבדים: חלוקה שווה של משאבים, תמיכה באוכלוסיות חלשות, מודעות והערכה לשונות חברתית, והכרה בכך שהיא מחייבת חלוקה מחודשת של כוח מצד אחד, והעצמה של הכפופים להן מצד שני (Diem & Boske, 2012). ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרם של ברוקס ומיילס, אשר הדגישו כי המאמץ להשית צדק חברתי חייב להיות מבוסס על מודעות ביקורתית עמוקה כלפי מציאות של הדרה ושוליות (Brooks & Miles, 2006, p. 5). מודעות ביקורתית זו, והכרה בכך שהעושר הארגוני אינו מחולק באופן צודק, הן שלב ראשון לקראת שינוי המציאות המשרישה את חוסר הצדק ברמה הארגונית וברמה החברתית הכוללת (Diem & Boske, 2012; Bogotch & Shields, 2014).

הממצאים מלמדים כי נשים אלה ניחנו ברצון עז להצליח, שניצנו התגלו כבר בילדותן המוקדמת. התמודדותן עם אתגרים, סדרות חברתיות וכללים הנוהגים בחברה הערבית הניעו אותן לחולל שינוי בחוסר הצדק כפי שהן תופסות אותו. הן עובדות קשה לביסוס ערכים של הוגנות וצדק, תוך חלוקת השפעה ומנהיגות משתפת ומעצבת (Coleman, 2003; Mansfield, 2013). ניסיוןן הושפע ממעמדן המגדרי והאתני ומהסביבה התרבותית שגדלו בה (שפירא ועראר, 2015). מרביתן ציינו את האתגרים שעמדו בפניהן בעת השילוב בין קריירה לבית, את מאבקן להגיע לעמדת מנהיגות ואת ההקרבה הנדרשת מהן כדי להצליח (Coleman, 2003; Brunner & Grogan, 2007; Rodriguez & Fabionar, 2009). בה בעת הן הדגישו שדווקא מציאות זו של התנגדות לשאיפותיהן הניעה אותן והגבירה את מחויבותן לביסוס תודעה של צדק והבניה מחדש של המציאות הארגונית בתחומי אחריותן (Grogan & Shakeshaft, 2011).

המנהלות והמפקחות שאליהן התוודענו הביאו לתפקידים שמילאו את איכויותיהן כנשים ואת כוחן. התנסויותיהן היו לחלק מהווייתן והשפיעו על האופן שבו הגדירו את ייעודן החברתי (Wang, 2016). הסגנון שבו הן מנהיגות מלמד כי הן ראו חובה לעצמן להוביל לשינוי משמעותי בחינוך ובלמידה, תוך אימוץ סגנון מנהיגות דמוקרטי. גישה זו מוצאת ביטוי בולט במיוחד בקרב נשים מנהיגות

בחינוך, שעשייתן מאששת מחקרים קודמים בנושא (Skrla, 2000; Kamler, 2006; Grogan & Shakeshaft, 2011).

הממצאים מראים כי דרכן הפדגוגית של המפקחות והמנהלות שהשתתפו במחקר הנוכחי מאתגרת את המציאות החברתית, מכילה את התלמידים ומעצימה את המורים. הן מנסות להוביל שיח מקצועי שמגבש את החזון החינוכי של הארגון ומסייע בניסוח אסטרטגיית פעולה ייחודית (Newcomb & Welton, 2013). האג'נדה שהן מקדמות כוללת עיצוב מסוגלות ארגונית קולקטיבית באמצעות גיבוש קהילת למידה מקצועית שחותרת לשינוי המציאות שבה נתקל התלמיד. התרבות הארגונית שהן מנסות לבסס מושתתת על ערכים מנחים ושיח רב־תרבותי מכיל (Bogotch & Shields, 2014). אסטרטגיית מנהיגות בולטות אחת שציינו חלק מהמרואינות היא דוגמה אישית (Scanlan, 2012). המנהלות פעלו לביסוס תודעה קולקטיבית, לעיצוב חזון בית הספר ומטרותיו ולבניית קהילה בית ספרית בניסיון להשיג השפעה מעבר לכותלי בית הספר.

ממצאי מחקר זה עולים בקנה אחד עם הממצאים של גרוגן ושייקשפט (Grogan & Shakeshaft, 2011), ולפיהם חלק מהנשים שהגיעו לעמדות ניהול בחינוך מייצגות שלב "פוסט־מגדרי", שכן הן יוצקות משמעות מיוחדת לתפקידן בניסיון לקדם רפורמה חינוכית, העצמה וצדק חברתי.

לסיכום, המחקר מתאר את הדרך שבה התפתח מושג הצדק החברתי אצל כל אחת מהמשתתפות כחלק מהווייתן וממציאות חייהן. התפתחות זו מנחה את פועלן ומשפיעה על הדינמיקה של מנהיגותן, לרבות מחויבותן כלפי התלמידים, המורים והצוות, ומאמציהן להבטיח נגישות שווה לתלמידים מרקעים חברתיים, תרבותיים ואתניים שונים.

ממצאי מחקר זה שופכים אור על הדרך שבה פועלת מנהיגות המחויבת לקידום צדק חברתי בחינוך במטרה להתמודד עם השונות והפערים הקיימים ולהפוך את מערכת החינוך למקום מנגיש ומתקן עוולות. במחקר עמדתי על חוסר הצדק ועל הקשיים שעמם מתמודדת חברת מיעוט ועל תפקידן של נשים ביצירת משמעות חינוכית מכילה אל תוך מציאות זו.

## מקורות

- בלס, נ' (2015). אי-שוויון במערכת החינוך, מי מתנגד ומי נהנה מהפערים? בתוך: ד' בן דוד (עורך), דו"ח מצב המדינה-חברה, כלכלה ומדיניות (עמ' 435-467). ירושלים: מרכז טאוב.
- בלס, נ', גבעולי, ס', היימן, א' ועופרים, י' (2012). מנהלי בתי ספר בראי הנתונים: תמונת מצב ומגמות עתידיות. ירושלים: מכון אבני ראשה.
- גרא, ר' (2013). החברה הערבית בישראל 6: אוכלוסייה, חברה וכלכלה. ירושלים: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- סבירסקי, ש' ודגן-בוזגלו, ש' (2009). בידול, אי-שוויון ושליטה מתרופפת, תמונת מצב של החינוך הישראלי. תל אביב: מרכז אדווה.
- עראר, ח' ושפירא, ת' (2011). צמיחתן של נאדרה וסמירה, שתי מנהלות תיכון בחברה מסורתית. עיונים במנהל ובארגון החינוך, 32, 75-96.
- שפירא, ת' ועראר, ח' (2015). סיפורי חיים של מנהלות ערביות בישראל: מבט חברתי, תרבותי, פוליטי ומקצועי. חיפה: פרדס.
- Arar, K. (2015). Leadership for equity and social justice in Arab and Jewish schools in Israel: Leadership trajectories and pedagogical praxis. *International Journal of Multicultural Education*, 17(1), 162-187.
- Arar, K. & Abu-Asbe, K. (2013). "Not just location": Attitudes and perceptions of education system administrators in local Arab governments in Israel. *International Journal of Educational Management*, 27(1), 54-73.
- Arar, K., Shapira, T., Azaize, F., & Hertz-Lazarowitz, R. (2013). *Arab women into leadership and management*. New York: Palgrave Macmillan.
- Arar, K. & Oplatka, I. (2016). Making sense of social justice in education: Jewish and Arab leaders' perspectives in Israel. *Management in Education*, 30(2), 66-73.
- Avolio, B. J. (2005). *Leadership development in balance*. Mahwan, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ayers, W., Quin, T., & Stovall, D. (Eds.) (2009). *Handbook of social justice in education*. New York: Routledge.
- Berkovich, I. (2014). A socio-logical framework of social justice leadership in education. *Journal of Educational Administration*, 52(3), 282-309.
- Bjork, L. G. (2000). Introduction: Women in the superintendency-advance. *Educational Administration Quarterly*, 36, 5-17.

- Blackmore, J. (1999). Troubling women: Feminism, leadership and educational change. *British Journal of Sociology*, 16, 21-36.
- Bogotch, I. & Shields, C. M. (2014). Introduction: Do promises for social justice trump paradigms of educational leadership and social (in)justice? In: I. Bogotch & C. M. Shields (Eds.): *International handbook of educational leadership and social (in)justice*. (pp.1-12). London: Springer International Books of Education
- Brooks, J. S. & Miles, M. (2006). From scientific management to social justice . . . and back again? Pedagogical shifts in the study and practice of educational leadership. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 10, Article 21. (online).
- Brooks, J., Knaus, C., & Chang, H. (2015). Educational leadership against racism: Challenging policy, pedagogy, & practice. *International Journal of Multicultural Education*, 17(1), 1-5.
- Brunner, C. (2000). *Principles power: Women superintendents and the riddle of the heart*. Albany: State University of New York Press.
- Brunner, C. & Grogan, M. (2007). *Women leading schools systems*. Lanham: Rowan & Littlefield Education.
- Coleman, M. (2003). Gender in educational leadership. In: M. Brundrett, N. Burton, & R. Smith (Eds.), *Leadership in education* (pp. 36-51). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2007). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed-methods approaches*, 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dantley, M. E. & Tillman, L. C. (2009). Social justice and moral transformative leadership. In: C. Marshall & M. Oliva (Eds.), *Leadership for social justice: Making revolutions in education*, 2nd ed. (pp. 19-34). New York: Allyn Bacon.
- Diem, S. & Boske, C. (2012). Introduction: Advancing leadership for social justice in a global world. In: C. Boske & S. Diem (Eds.), *Global leadership for social justice: Taking it from the field to practice* (pp. 113-128). London: Emerald Publishing.
- Fraise, J. N. & Brooks, J. (2015). Toward a theory of culturally relevant leadership for school-community, culture. *International Journal of Multicultural Education*, 17(1), 6-21.



- Gardiner, M. E., Enomoto, E., & Grogan, M. (2000). *Coloring outside the lines: Mentoring women into school leadership*. Albany: State University of New York Press.
- Garratt, D. & Forrester, G. (2012). *Educational policy unravelled*. London: Continuum.
- Gerst-Pepin, C. & Aiken, J. A. (2012). *Social justice leadership for global world*. New York: Information Age Publishing.
- Gilligan, C., Spencer, R., Weinberg, M. K., & Bertsch, T. (2004). On the listening guide: A voice-centered relational method. In P. M. Camic, J. E. Rhodes & L. Yardley (Eds.), *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design* (pp. 157-171). Washington DC: American Psychological Association.
- Grogan, M. & Shakeshaft, C. (2011). *Women and educational leadership*. California: Jossey Bass.
- Hughes, R. L., Ginnet, R. C., & Gordon, J. C. (1999). *Leadership: Enhancing the lessons of experience*. Singapore: McGraw-Hill.
- Jean-Marie, G., Normore, A. H., & Brooks, J. (2009). Leadership for social justice: Preparing 21st century school leaders for new social order. *Journal of Research on Leadership Education*, 4(1), 1-31.
- Kamler, E. (2006). The aspiring superintendents' study group: Investigating a mentoring network for school leaders. *Mentoring and Tutoring*, 14(3), 297-316.
- Lindsey, R. & Lindsey, D. (2011). Social justice: Focusing on assets to overcome barriers. In: A. Blankstein & P. Houston (Eds.), *Leadership for social justice and democracy in our schools* (pp. 25-44). Thousand Oaks, Cal.: Corwin Press.
- Mansfield, K. (2013). "I love these girls – I was these girls": Women leading for social justice in a single-sex public school, *Journal of School Leadership*, 23(4), 640-663.
- Marshall, C. & Rossman, G. (2012). *Designing qualitative research*, 3<sup>rd</sup> edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Newcomb, W. S. & Welton, A. (2013). Introduction: Women leading for social justice. *Journal of School Leadership*, 23(4), 586-591.

- North, C. (2008). What is all this talk about “social justice”? Mapping the terrain of education's latest catchphrase. *Teachers College Record*, 1. 10 (6), 1182-1206.
- Rodriguez, G. M. & Fabionar, J. O. (2009). The impact of poverty on students and schools: Exploring the social justice leadership implications. In: C. Marshall & M. Oliva (Eds.), *Leadership for social justice: Making revolutions in education*, 2nd ed. (pp. 55-73). New York: Allyn Bacon.
- Sashkin, M. A. (1988), The visionary leader. In: J. A. Conger & R. N. Kanugo (Eds.), *Charismatic leadership: The elusive factor in organizational effectiveness* (pp. 122-160). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Scanlan, M. (2012). A learning architecture: How school leaders can design for learning social justice. *Educational Administration Quarterly*, 49(2), 348-391.
- Shields, M. (2004). Dialogic leadership for social justice: Overcoming pathologies of silence. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 109-132.
- Skrla, L. (2000). The social construction of gender in the superintendency. *Journal of Education Policy*, 5(3), 293-316.
- Theoharis, G. & Brooks, J. S. (2013). *What every principal needs to know to create equitable and excellent schools*. New York, NY: Teacher College Press.
- Walker, J. (2006). Principals and counselors working for social justice: A complementary leadership team. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.
- Wang, F. (2016). From redistribution to recognition: How school principals perceive social justice. *Leadership and Policy in Schools*, 15(1), 1-20.